



O TRABALHO DE CAMPO NA PERSPECTIVA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: uma revisão crítica a partir do cenário internacional

Ricardo Chaves de Farias
ricardochaves@outlook.com

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Professor de Geografia na rede privada de educação em Brasília/DF. Endereço: QELC Bloco B-13, apto. 204. CEP 71100-128. Brasília/DF.

RESUMO

A Geografia Escolar é uma área autônoma do conhecimento geográfico, e por isso necessita ser repensada constantemente. Nesse contexto, os professores de Geografia podem refletir sobre as práticas didático-pedagógicas com o intuito de promover a construção de conhecimentos a partir da leitura geográfica do espaço de vivência dos estudantes. Essa reflexão pode ocorrer, pois esses profissionais estão inseridos em um contexto dinâmico e são importantes atores no processo de aprendizagem. Além disso, a Geografia é tida por muitos estudantes como uma disciplina escolar que se baseia na aprendizagem pela memorização; embora o conhecimento geográfico seja construído de outras formas mais eficientes, como pela mediação didática realizada nos trabalhos de campo. O presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão crítica a respeito das origens, valores, tipos, desafios e métodos para a realização do trabalho de campo em uma perspectiva de estratégia de ensino de Geografia. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica, pautada em escolas geográficas internacionais, que evidencia a contribuição do trabalho de campo para as aulas de Geografia e que pôde ratificar após análise de diferentes autores, a importância da prática ensino para a garantia de uma aprendizagem significativa, embora existam desafios e obstáculos a serem superados.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalho de Campo, Ensino de Geografia, Aprendizagem e Vivência, Geografia Escolar.

FIELD WORK IN GEOGRAPHY TEACHING PERSPECTIVE: a critical review from the international scene

ABSTRACT

School Geography is an autonomous area of geographic knowledge, and therefore needs to be constantly rethought. In this context, teachers of Geography can reflect on didactic-pedagogical practices in order to promote the construction of knowledge based on the geographical reading of the students' living space. This reflection can occur, because these professionals are inserted in a dynamic context and are important actors in the learning process. In addition, Geography is regarded by many students as a school discipline that is based on learning by rote; although geographic knowledge is constructed in other more efficient ways, such as through the didactic mediation carried out in the field works. The purpose of this article is to conduct a critical review of the origins, values, types, challenges and methods for performing the fieldwork in a geography teaching strategy perspective. For this, a bibliographical review was carried out, based on international geographic schools, which evidences the contribution of the fieldwork to the Geography classes and that was able to ratify after analysis of different authors, the importance of teaching practice to guarantee learning although there are challenges and obstacles to overcome.

KEYWORDS

Fieldwork, Geography Teaching, Learning and Living, School Geography.

Introdução

A Geografia é uma importante componente curricular do espaço escolar e nos últimos anos tem sido abandonada por políticas públicas e novas propostas curriculares. Em diversos cantos do Brasil, nota-se um processo de precarização do trabalho docente, pois muitos são os casos de professores que precisam trabalhar em diferentes escolas, para compor um salário que seja digno de suprir as necessidades básicas dele e de sua família, além das constantes situações de violência e descaso do poder público com esse profissional, fato que dificulta a reflexão sobre as práticas para a composição de novos métodos de ensino.

O professor de Geografia tem a necessidade de refletir em suas práticas para a partir delas, buscar meios que possam aumentar a interação de estudantes com as diferentes categorias de análise do espaço geográfico, assim como os diferentes conceitos abordados por essa ciência. Isso ocorre, pois ensinar vai além da transmissão de informações aos alunos; trata-se de inspirar o interesse do aluno por um assunto (KRAKOWKA, 2012).

Shulman (2015) considera a reflexão acerca das práticas como sendo o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, e tem como perspectiva o saber-fazer do conteúdo específico, uma vez que não basta ao professor somente o domínio técnico do assunto. No caso do professor de Geografia, convencionou-se denominar essa prática como Conhecimento Pedagógico Geográfico, que consiste na preparação e organização do conhecimento geográfico para o ensino na Educação Básica (LOPES, 2010).

A utilização do Trabalho de Campo no ensino de Geografia parte desse pressuposto, uma vez que é válido para o estudante que ele saia do ambiente da escola para alcançar a aprendizagem em diversos meios, como a experiencial, ativa e reflexiva (McGUINNESS e SIMM 2005; DUMMER et al. 2008; HARRISON, SHORT, ROBERTS, 2003)

O presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão crítica a partir de uma pesquisa bibliográfica, a respeito das origens, valores, tipos, desafios e métodos para a realização do trabalho de campo em uma perspectiva de estratégia de ensino de Geografia. Para isso, também serão analisadas diferentes percepções pedagógicas aplicadas à prática em questão, de forma que possa endossar o trabalho de campo como atividade de conhecimento pedagógico geográfico, uma vez que segundo Hovorka e Wolf (2009), a atividade é a “assinatura pedagógica” da Geografia.

Definindo o trabalho de campo

A prática em questão é realizada por professores de diversas áreas ao redor do mundo. Portanto, faz-se necessária uma análise sob o ponto de vista de diferentes autores para a definição conceitual.

Para Kent, Gilbertson e Hunt (1997), O trabalho de campo é uma proposta eficaz para aliar prática a teoria em uma perspectiva centrada no estudante e não apenas no professor. No espaço da sala de aula, em função das dificuldades como elevado número de estudantes ou falta de recursos, o professor geralmente tem como únicos instrumentos, o livro didático, o quadro e o giz. Esses elementos limitam a interação entre prática e teoria.

O trabalho de campo é considerado uma atividade que sempre foi central para o empreendimento e o imaginário da geografia (BRACKEN e MAWDSLEY, 2004). Isso retrata o ponto de vista baseado na resignificação de conteúdos geográficos ensinados no espaço escolar que por vezes são abstratos para os alunos.

A atividade também é uma forma intensamente encarnada e experiencial de aprendizagem e ensino, que requer engajamento do estudante com a localidade que ele está conhecendo (SMITH, 2006). Inserir o estudante fora dos muros da escola, colabora para a aproximação com espaços que podem fazer parte do cotidiano, mas que não são contextualizados à luz do conhecimento geográfico.

Ainda sob essa perspectiva, Tuan (2013) explica que a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Ao abordar esse método, o estudante tem condições de utilizar diferentes sentidos para relacionar-se com o espaço, o que permite maior autonomia para que ele alcance a aprendizagem.

Para Henniges (2013), o trabalho de campo é um lugar central da geração de conhecimento geográfico e contextualização das condições socioculturais. Aliar a atividade com o embasamento teórico conceitual que o aluno adquire na sala de aula, proporciona a consolidação do conhecimento e permite a efetivação da aprendizagem. Basicamente as definições dos autores mencionados caracterizam o trabalho de campo como prática que requer vivência experiencial e espaço livre fora da sala de aula. Os estudantes ao iniciarem a atividade mediada pelo professor de Geografia, conseguem ressignificar os conteúdos que aparecem de forma abstrata nos livros didáticos e conseguem alcançar a aprendizagem além da memorização.

Para que o trabalho de campo possa atingir as características mencionadas acima, é importante que o professor de Geografia tenha em mente, a modalidade de trabalho de campo que ele pretende abordar e planeja-la com antecedência, uma vez que a prática não pode ser confundida com um momento voltado exclusivamente para o lazer.

Origens do trabalho de campo como prática de ensino na Geografia anglo-saxônica

O trabalho de campo no ensino de Geografia não é uma prática recente. Muitos professores fazem uso dessa atividade como forma de ressignificar os conteúdos presentes nos livros didáticos, permitindo aos alunos, a vivência com temas que por muitas vezes são tidos como abstratos. A presente sessão analisa algumas perspectivas realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, uma vez que foram os trabalhos de campo com os registros mais antigos a partir de uma revisão bibliográfica.

O Reino Unido possui uma forte tradição na realização de trabalhos de campo no âmbito escolar. Os primeiros registros da abordagem como prática de ensino datam do século XIX e estavam ligados inicialmente às pesquisas com interesses pautados na

fisiografia local (COOK, 2011). Nota-se a ausência das questões sociais, mesmo com toda a efervescência da 2ª Revolução Industrial e o processo de urbanização.

Ainda no século XIX a Sociedade Geográfica Real utilizou o *heimatkunde* como parâmetro para a criação do relatório intitulado “Referência à melhoria da Educação em Geografia” e influenciou o desenvolvimento do movimento da jornada escolar na Grã-Bretanha, o que levou ao estabelecimento de duas instituições pautadas na educação geográfica, a *School Journey Association* (SJA) e *School Nature Study Union* (SNSU), ambas fundadas no início do século XX (COOK, 2011). As duas instituições não acreditavam que o espaço urbano fosse adequado à educação escolar e utilizavam o meio rural como espaço com potencial pedagógico para o trabalho de campo geográfico. Os Estados Unidos têm como registro antigo, a realização da Grande Excursão Transcontinental de 1912. Trata-se de uma viagem de trem por grande parte do território estadunidense. O objetivo era permitir que acadêmicos europeus, estadunidenses e de outras partes do mundo, conhecessem as dimensões geográficas do país (ALLEN e BARBOUR, 2016). Embora não seja um trabalho de campo voltado para o ambiente escolar, é importante reconhecer que a prática geográfica voltada para a aprendizagem foi aplicada sob esse viés.

O que se percebe da experiência britânica é o interesse pelo conhecimento do espaço local como perspectiva nacionalista de proteção territorial. Ainda é notável a divisão entre Geografia Física e Humana, sendo que a segunda foi relegada a segundo plano durante um período. Tal fato representa uma perspectiva positivista na ciência geográfica e foi superada após um longo período.

A experiência estadunidense estava pautada na divulgação dos aspectos naturais do país aos estrangeiros e todo o processo ficou restrito à observação e descrição de paisagens exóticas. Não obstante, relacionou-se a uma atividade voltada para a aprendizagem.

É necessário reconhecer a importância das associações pautadas no ensino que estavam preocupadas com o conhecimento geográfico. Portanto, entender a perspectiva de ensino do trabalho de campo a partir do Reino Unido é necessária por conta do pioneirismo ao sistematizar essa prática.

Valor pedagógico do trabalho de campo

Para referendar o valor do trabalho de campo na área de ensino, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema. O assunto está pautado a partir de diferentes autores que trabalham sob a perspectiva do ensino e aprendizagem à luz dessa prática pedagógica.

Conforme Fuller, Gaskin e Scott (2003) a atividade oportuniza a aprendizagem em um contexto de mundo real, no qual os alunos desenvolvem o conhecimento específico, adquirem habilidades técnicas e interagem socialmente com professores e colegas. Nota-se que além do desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos, os autores defendem a progressão humana do sujeito.

O trabalho de campo é um momento para que o aluno adquira autonomia para resolução de problemas (SHAH e TREBY, 2006). Despertar a noção de autonomia no estudante é importante para o restante da vida escolar e acadêmica, pois além de diminuir a dependência dos adultos que estão ao redor, ele desenvolve raciocínio lógico. A proposta também colabora para que os alunos adquiram conhecimento baseado em observação e desenvolvam habilidades analíticas de pesquisa, tomada de decisão e trabalho em equipe (COOK, PHILLIPS e HOLDEN, 2006). Nesse caso, ao assumirem o papel de pesquisadores, os alunos ganham uma primeira noção do que será mais incentivado durante o período da graduação e aprendem a não receber informações prontas.

Por sua vez, Hovorka e Wolf (2009) indicam que a atividade pode ser realizada no espaço cotidiano do aluno. Essa perspectiva aponta para a possibilidade de realização do trabalho de campo próximo ao espaço escolar, portanto, não há necessidade de visitas a locais exóticos e distantes. Esse viés é uma alternativa a escolas que atendem alunos de baixa renda em função de um problema que será discutido mais adiante.

A atividade colabora para a aprendizagem centrada no aluno (COOK, 2011). Ao referendar esse tipo de aprendizagem, a autora insere o aluno no centro do processo, o que se torna mais efetivo e dinâmico, pois sabe-se que o aluno não é um sujeito vazio.

Por fim, a atividade é classificado pelos alunos como uma estratégia prazerosa de aprendizagem (AMOS e REISS, 2012). O cotidiano escolar é considerado por vezes, hermético e entediante, portanto, alcançar a aprendizagem de forma alternativa às quatro paredes da sala de aula, agrega valor à proposta de ensino em questão.

Reconhecer o valor pedagógico do trabalho de campo é necessário para que a atividade não seja vista apenas como um momento de lazer ou descontração. A atividade proporciona a aquisição de conhecimentos específicos da geografia de forma não-convencional, pois os alunos não precisam estar presos ao material didático ou ao ambiente escolar. Além disso, segundo os autores, os alunos desenvolvem habilidades que são importantes para o crescimento pessoal e coletivo.

Perspectivas pedagógicas do trabalho de campo

Após reconhecer as definições, origens e valores do trabalho de campo, entende-se por necessário, identificar diferentes correntes pedagógicas que abordam a prática do trabalho de campo. Trata-se de um referencial teórico a respeito de diferentes percepções vinculadas às categorias de trabalhos de campo. Portanto, a atividade não se restringe a sair da sala de aula com os alunos para um momento diferente, mas, uma experiência validada por teorias geográficas e pedagógicas que agregam valor científico à prática de ensino.

Nesse tópico, são abordadas as aprendizagens denominadas reflexiva, experiencial e ativa.

Aprendizagem Reflexiva

Inicialmente, a abordagem reflexiva encoraja o pesquisador a ir além da descrição, para discutir como as perspectivas individuais no espaço variam e para considerar como o trabalho de campo molda suas perspectivas pessoais (HELLER et al., 2011). Essa abordagem implica afirmar que a atividade de campo contribui para transformar as percepções dos alunos sobre os lugares que estão conhecendo. Em alguns casos, os alunos iniciam a análise socioespacial com um viés de turista, até o momento que ele transforma esse espaço desconhecido como um lugar de afetividade, por fazer parte dele e não apenas por estar presente em um determinado momento. Além disso, a reflexão é pensamento proposital e parte integrante da aprendizagem (HARRISON, SHORT, ROBERTS, 2003), necessitando da orientação do professor.

Ainda sob a mesma perspectiva, a reflexividade leva os alunos a considerarem suas localidades de pesquisa de forma que revelam as contradições persistentes da globalização - o familiar e o não familiar nos aspectos globais e locais do campo (GLASS, 2014). A análise pode ser feita inclusive nas imediações da escola, pois as transformações

espaciais geradas pelo capital internacional podem estar presentes tanto no espaço urbano sob a figura de um shopping center como no espaço rural com a atuação do agronegócio.

A reflexividade leva em consideração, a constante crítica de nossas próprias práticas. Praticar a reflexão implica em analisar as próprias ações e perceber como elas refletem os valores que carregamos (WAKEFIELD, 2007). Ao refletir sobre o que realizou durante o trabalho de campo, o estudante tem condições para aprender a partir das próprias práticas e repensar sobre como a posicionalidade no espaço pode ter modificado a forma de vivência.

A reflexão não surge espontaneamente e precisa ser encorajada pelo professor. Nesse caso, Glass (2014) recomenda a utilização de diários reflexivos para que os acontecimentos não se percam na memória e para que percebam que a vivência é referência para os estudantes analisarem o espaço desconhecido.

Aprendizagem Experiencial

Dado que a geografia é baseada no estudo e compreensão das relações entre ambientes humano e físico, não é de se surpreender que a aprendizagem experiencial no campo tem sido central para o ensino da disciplina (HERRICK, 2010). A experiência do trabalho de campo permite ao aluno o reconhecimento das dinâmicas físico-naturais da Terra, bem como, a perceber como o homem atua junto desses processos.

A geografia tem o poder da aprendizagem experiencial de estudos baseados em campo. Isso permite que o aluno se conecte a diferentes formas de conhecer e fazer para ir além do conhecimento estilizado da sala de aula e explore as complexidades, desordem e imperfeições do mundo real, de forma que sejam construídas ao mesmo tempo ferramentas e habilidades importantes para buscar a justiça social e espacial (GOLUBCHIKOV, 2015). Esse método pedagógico permite ao estudante a aprendizagem além dos conteúdos geográficos, uma vez que a vivência também colabora para a obtenção de senso crítico.

A natureza útil das técnicas de educação experiencial e pedagógica, são entendidas aqui como o uso intencional e alavancagem de experiências para promover a aprendizagem do aluno (ROSE, 2018). Para isso, é importante que a experiência seja planejada pelo professor, pois ele é o mediador do conhecimento. Já ao aluno, cabe a reflexão sobre a experiência e as conclusões sobre como os conceitos se organizam na teoria e a forma como eles se dispõem na prática.

O envolvimento dos alunos permite que a experiência seja algo com que eles possam se identificar pessoalmente enquanto estão ativamente participando de uma atividade, como trabalho de campo. Uma viagem de campo incentiva o aluno a levar o aprendizado na sala de aula para aplicá-lo ao mundo real e, portanto, promover sua compreensão do que se observa na realidade (KRAKOWKA, 2012). O estudante ao identificar os conteúdos aprendidos em sala de aula no espaço real vivenciado durante o trabalho de campo, tem maior possibilidade de assimilar as informações, formular ideias e compreender melhor os conceitos e teorias.

Aprendizagem Ativa

O conhecimento à luz da aprendizagem ativa ocorre no momento que os próprios alunos são capacitados para descobrir o conhecimento, fazer conexões dentro de um contexto espacial para obter uma experiência de aprendizagem (MARVELL, 2013). Os próprios estudantes têm condições de produzir conhecimento ao analisarem o espaço. Assim, a teoria surge a partir da prática.

Ainda para conceituar esse tipo de aprendizagem, Scheyvens, et al (2008) indicam que podemos situar estratégias de aprendizagem ativa dentro da abordagem construtivista da aprendizagem do aluno. Ao aprender, o aluno vivencia uma interação entre as estruturas de conhecimento interno e as do mundo exterior. Portanto, o aluno agrega as novas informações alcançadas pelo mundo externo ao conhecimento que ele já possui para alcançar a aprendizagem.

É possível definir a aprendizagem ativa a partir da comparação com o modelo passivo de transmissão de ensino. No modelo de transmissão, os alunos são envolvidos de forma superficial no processo de aprendizagem, geralmente como observadores de um evento de ensino, como se os alunos fossem a platéia de uma palestra. Em contraste, a aprendizagem ativa incentiva os alunos a compreenderem os tópicos com atuação no processo de aprendizado através da participação em uma atividade estruturada para obter os resultados de aprendizado desejados (FLETCHER, 2005). Assim, não basta ao estudante realizar uma atividade, mas é importante que ele conecte a ação ao pensamento e reflita sobre o resultado e o processo da atividade de aprendizagem.

Categorias de Trabalhos de Campo

O trabalho de campo é uma atividade que embora pareça ser única, se apresenta em diferentes categorias. Não se trata apenas de nomenclaturas, mas de métodos e abordagens que possuem objetivos e têm em comum, a aprendizagem dos alunos.

Para Kent, Gilbertson e Hunt (1997) existem três principais categorias de trabalho de campo, sendo elas (i) trabalho de campo observacional ou Cook's Tour, (ii) trabalho de campo participativo e (iii) trabalho baseado em observação participante.

O trabalho de campo na modalidade Cook's Tour é ilustrado por Fuller e France (2015) como uma atividade baseada na mera observação e descrição das paisagens e para reformular a atividade, eles sugerem aos alunos a realização de vídeos com explicações sobre os principais pontos visitados durante um trabalho de campo, pois assim, os alunos tendem a estudar e aprender as dinâmicas físicas e sociais encontradas no espaço.

Por sua vez, a modalidade de campo participativo é utilizada por Ooi (2008) a partir de uma experiência feita com estudantes de Cingapura em visita a Malásia. Os estudantes levantaram dados a partir de entrevistas com moradores locais e identificaram fortes diferenças com relação ao nível de desenvolvimento socioeconômico do país visitado.

Como proposta de observação participante, Hope (2009) trabalhou com um grupo de estudantes britânicos por um período entre sete e dez dias nas Ilhas Ocidentais da Escócia. Nesse período, os alunos visitaram importantes lideranças das ilhas para discutir os problemas ambientais presentes no território. Os alunos puderam observar as perspectivas dos moradores, além interagir socialmente, o que colaborou para quebrar preconceitos e medos dos estudantes.

O meio técnico-científico-informacional abordado por Santos (2002) também influenciou na organização da atividade em questão. Trata-se do trabalho de campo virtual. Uma forma de os educadores lidarem com o custo de uma viagem para desenvolver habilidades dos alunos e confiança em um ambiente controlado antes de viajar (CLIFFE, 2017). O trabalho de campo virtual é uma alternativa digital à realidade e baseia-se na tentativa de aumentar a autonomia do aluno, ao permitir que sejam feitas observações sem estar no local (STAINFIELD et al., 2000). A prática permite ao estudante a utilização de aplicativos criados pelos professores ou já existentes, como o Google Earth para permitir a interação de estudantes com ambientes desconhecidos. A exemplo

dessa estratégia, Pelfini et al., (2016) relatam a criação de um jogo virtual denominado The Secrets of Miage. O jogo baseou-se nas características geomorfológicas mais evidentes da Geleira Miage, localizada na Itália. O objetivo é apresentar aos alunos o ambiente glacial, bem como sua dinâmica que melhor reflete as transformações no ambiente montanhoso.

Desafios para a realização de trabalhos de campo no ensino de Geografia

A organização de um trabalho de campo envolve uma série de fatores que vão desde os critérios utilizados para a escolha do lugar até os imprevistos que podem acontecer.

A responsabilidade do professor ao dirigir-se para diferentes lugares com grupos de alunos é elevada na Educação Básica, uma vez que envolve sujeitos que ainda não atingiram a maioridade. Mesmo que imprevistos aconteçam, a responsabilidade judicial do grupo recai sobre o professor. Além disso, existem outras questões que são discutidas a seguir.

Esse tópico tem por objetivo discutir sobre alguns dos dilemas e desafios referentes à organização do trabalho de campo.

O viés branco, pós-colonial e por vezes estereotipado é alvo de críticas. Ao relatar a organização de um trabalho de campo para Gâmbia, país localizado na costa oeste da África e ex-colônia do Império Britânico, Abbott (2006) afirma que a prática é analisada sob um viés teórico “branco” e requer um posicionamento diferente entre a história imperialista de exploração geográfica e viagens de campo para o exterior que são realizadas na atualidade. Ainda sob a mesma perspectiva, Patel (2015) aborda a necessidade de o trabalho de campo refletir sobre o poder epistemológico carregado pelos estudantes, ao relatar uma viagem de alunos britânicos para a Etiópia por duas semanas. Os autores buscam o viés decolonial para quebrar o caráter observador e neutro do trabalho de campo.

A avaliação formal e obrigatória do trabalho de campo é apontada por Lai e Lam (2013) como um dos desafios para a realização da atividade em Hong Kong. Segundo os autores, os alunos ficam desestimulados a participar da atividade, uma vez que os professores organizam modelos cada vez mais padronizados para alcançarem uma avaliação quantitativa ao final da prática. Por sua vez, Lambert e Reiss (2016) afirmam que a avaliação precisa existir para que a qualidade da prática seja garantida. Todavia,

apontam que a avaliação precisa ocorrer como um processo formativo durante a prática e não em formato de exame final, uma vez que há dificuldade em resgatar momentos únicos como o levantamento de dados e questionamentos pertinentes que são realizados durante o processo.

O comportamento de estudantes da Educação Básica é apontado por Edmondson et al. (2009) como outra dificuldade. Conforme os autores, os alunos dessa faixa etária apresentam problemas quanto ao consumo de álcool e horário para dormir. Problemas que precisam ser acompanhados de perto pelos professores responsáveis pela organização da atividade.

Outro dilema apresentado a respeito da atividade é vinculado ao processo de exclusão. Hall, Healey e Harrison (2002) expõem a dificuldade de incluir estudantes com dificuldades de locomoção em práticas de campo, uma vez que os alunos são inseridos em ambientes com terrenos irregulares. Ainda segundo os autores, a experiência de mundo real raramente é projetada como multidimensional e a tendência tem sido a realização de práticas convencionais.

O racismo também é encarado como um desafio quanto à realização de trabalhos de campo. Hughes (2016) afirma que a prática em espaços rurais com estudantes negros no Reino Unido pode gerar casos de racismo, uma vez que o espaço rural britânico não é etnicamente diversificado. Fator que aumenta a ansiedade e o medo de estudantes negros às vésperas da atividade prática.

Para realizar um trabalho de campo é necessário organizar uma logística de alojamento, transporte e alimentação, o que demanda em gastos que por sua vez, são repassados aos alunos. Cook, Phillips e Holden (2006) corroboram com a afirmativa ao indicar que entre o custo está entre as principais dificuldades para a realização da prática. Os casos de alunos de baixa renda são frequentes e os professores têm dificuldade em encontrar financiamento junto às escolas, o que acaba por limitar as atividades a saídas de curto prazo.

Métodos de trabalho de campo

O tópico identifica alguns métodos que permeiam a realização de trabalhos de campo. A proposta é conhecer como diferentes autores ao redor do mundo, abordam o ensino de geografia com a utilização dessa estratégia.

A renovação do trabalho de campo pode ajudar a reverter o declínio que a Geografia Escolar tem enfrentado nos últimos tempos, mas para isso, não basta repetir trabalhos anteriores, mas adaptar tradições e métodos (PHILLIPS, 2012). A intenção no presente tópico não é apresentar um receituário de atividades para serem realizadas, mas provocar a reflexão a respeito de métodos utilizados por professores ao redor do mundo.

Ao abordar a geografia física no trabalho de campo, Fuller (2006) compara duas práticas de campo na Nova Zelândia. A primeira consiste em uma viagem com duração de oito dias na Fox Glacier, na qual os alunos estudaram os processos fluvioglaciais e glaciais e elaboraram um trabalho em grupo para a produção de um artigo. A segunda consistiu na realização de uma atividade de um dia apenas em Manawatu, também na Nova Zelândia, para os estudantes analisarem processos e formas de relevo fluviais e costeiros. O autor avaliou a percepção dos alunos a respeito do valor das atividades a partir de aplicação de questionário aberto e grupo focal.

Para exemplificar um trabalho de campo realizado sem custos financeiros, Fuller (2012) relata uma atividade de um dia no campus da universidade onde leciona na Nova Zelândia, que foi realizada na conclusão da disciplina e antes da realização das provas. O objetivo é que os estudantes possam fazer conexões em campo com os assuntos que viram durante as aulas para a melhor compreensão das paisagens geomorfológicas de rios.

Os procedimentos metodológicos abordados por Herrick (2010) são importantes para a condução de um trabalho de campo. A autora relata uma viagem da Inglaterra para São Francisco, nos Estados Unidos e afirma que a atividade consistiu em (i) pré-campo que baseou-se na instrução dos grupos sobre o espaço da cidade que seria visitada; (ii) o campo baseou-se em entrevistas com sujeitos em situações econômicas discrepantes e visitas a ambientes de alimentos alternativos e mercados de agricultores; (iii) avaliação e pós-campo, baseado em um relato crítico reflexivo de "experiências" na cidade a partir de algum tema escolhido pelos alunos, como a categoria paisagem, além de um relatório de 2800 palavras sobre o projeto de pesquisa específico realizado em grupos de dez e liderado por um membro da equipe.

Para abordar a emoção e a relação intercultural, Wright e Hodge (2012) descrevem um trabalho de campo realizado na região Norte da Austrália, na qual os estudantes tiveram contato com grupos nativos da região. Os alunos visitaram a região durante oito dias e o objetivo foi investigar o que as vivências de aprendizagem interculturais trazem para modelos de aprendizagem experiencial. Para compreender a aprendizagem adquirida pelas experiências dos estudantes, foram realizados grupos

focais e os alunos também deveriam escrever um diário de campo reflexivo e, em seu retorno, um ensaio reflexivo sobre pesquisa transcultural.

A perspectiva lugar também é abordada como recorte metodológico ao trabalho de campo. Simm e Marvell (2015) avaliam a experiência de estudantes em uma viagem para Barcelona e examinam (i) as experiências dos alunos referentes a lugar no trabalho de campo internacional; (ii) como e por que os sentimentos e emoções dos alunos mudam de seus preconceitos durante a viagem de campo para adquirir um senso de lugar; e (iii), avaliam como é transformador o desenvolvimento de um sentido de lugar para sua aprendizagem, com o domínio afetivo. O trabalho envolve o ensino liderado por alunos na graduação. Isso é feito, primeiramente, responsabilizando os alunos, de forma que haja um interesse pessoal nos outros, assim como seu próprio aprendizado. O trabalho consiste em uma apresentação de 90 minutos no espaço do que está sendo visitado e é avaliado a partir de uma atividade reflexiva escrita pelos participantes para compreender as experiências gerais dos alunos que influenciam o domínio afetivo durante a viagem de campo.

Considerações finais

O trabalho de campo traz os alunos para as configurações e situações do mundo real que contextualizam e tornam visível o material frequentemente abstrato e teórico ensinado em sala de aula através de atividades ativas e experienciais de aprendizagem (DUMMER et al. 2008). Essa análise reforça a necessidade da prática de campo junto aos alunos, sobretudo na Educação Básica, uma vez que os estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental ainda sentem a necessidade da observação concreta a respeito dos fenômenos presentes no espaço.

Trata-se ainda de um atividade tradicional que precisa ser repensada com criatividade para que a juventude atual também possa se interessar, uma vez que os aparatos tecnológicos fazem parte do cotidiano desses estudantes.

Percebeu-se na revisão teórica a existência de diferentes métodos e recortes teóricos para a realização da atividade, mas notou-se que os mesmos privilegiam a aprendizagem a partir da experiência centrada nos estudantes, pois não se trata de uma mera transmissão de informações. Assim, é importante que os professores envolvidos nas práticas tenham o domínio dos conteúdos geográficos que serão abordados, bem como o

conhecimento pedagógico desses conteúdos para não reproduzir a relação professor-aluno já existente na sala de aula.

O trabalho de campo oportuniza um novo lugar de vivência para os educandos ao ressignificar a paisagem do espaço de moradia ou localização da escola a partir da leitura geográfica do mundo, permitindo ao educando entender a Geografia como a disciplina do conhecimento da espacialidade.

Mesmo sendo uma atividade com elevado valor pedagógico, os desafios a serem superados vão desde as questões epistemológicas dominantes ao custo financeiro embutido no planejamento da atividade. Ao reconhecer o elevado custo financeiro, reconhece-se a necessidade de propor atividades próximas aos espaços de vivência dos alunos para que a inclusão possa existir. O valor do trabalho de campo precisa ir além da perspectiva financeira, na qual, algumas escolas da iniciativa privada que atendem a uma classe socialmente privilegiada, se utilizam como estratégia de propaganda e captação de alunos. A atividade em questão precisa ser utilizada antes de tudo como um instrumento de mediação didático-pedagógica dos conhecimentos geográficos para os estudantes.

A revisão bibliográfica a respeito do assunto é importante por indicar que o trabalho de campo possui base epistemológica, tradição e método que garante o objetivo central da obtenção de aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma atividade que envolve apenas a intuição de professores, uma vez que existem inúmeras pesquisas internacionais sobre a temática no ensino de geografia.

É possível concluir que a discussão teórica acerca do trabalho realizado fora da sala de aula pelos professores de Geografia não é recente, mas uma prática atemporal e que precisa ser valorizada em um contexto de maior velocidade e acesso a informações, onde os estudantes com seus smartphones conectados à Internet podem acessar diferentes lugares do globo, mas ainda não conseguem identificar a espacialidade do lugar de vivência, com a leitura geográfica.

Referências Bibliográficas

ABBOTT, D. Disrupting the 'whiteness' of fieldwork in geography. In: **Singapore Journal of Tropical Geography**. Singapore (SG), 27(3), 326-341, 2006.

ALLEN, C. D., & BARBOUR, J. M. Geography by Rail®: a new twist on a romantic concept. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 40(4), 479-508, 2016.

AMOS, R., & REISS, M. The benefits of residential fieldwork for school science: Insights from a five-year initiative for inner-city students in the UK. In: **International Journal of Science Education**. London (UK), 34(4), 485-511, 2012.

- BRACKEN, L., & MAWDSLEY, E. 'Muddy glee': rounding out the picture of women and physical geography fieldwork. In: **Area**. London (UK), 36, 280-6, 2004.
- COOK, V. A., PHILLIPS, D., & HOLDEN, J. Geography fieldwork in a 'risk society'. In: **Area**. London (UK), 38(4), 413-420, 2006.
- COOK, V. A. The origins and development of geography fieldwork in British schools. In: **Geography**. Sheffield (UK), 96, 69-74, 2011.
- CLIFFE, A. D. A review of the benefits and drawbacks to virtual field guides in today's Geoscience higher education environment. In: **International Journal of Educational Technology in Higher Education**. New York (USA), 14(1), 1-14, 2017.
- DUMMER T., COOK I., PARKER S., BARRETT G., & HULL A. Promoting and assessing 'deep learning' in geography fieldwork: an evaluation of reflective field diaries. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 32, 459-79, 2008.
- EDMONDSON, S., SPEAKE, J., CRAWFORD, K., & WHITESIDE, D. International geography fieldwork as a catalyst for university and school collaboration. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 33(3), 393-408, 2009.
- FLETCHER, S. Review of 'engaging students in active learning: case studies in geography, environment and related disciplines'. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 29(2), 313-315, 2005.
- FULLER, I. C., GASKIN, S., & SCOTT I. Student perceptions of geography and environmental science fieldwork in the light of restricted access to the field, caused by foot and mouth disease in the UK in 2001. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 27, 79-102, 2003.
- FULLER, I. C. What is the value of fieldwork? Answers from New Zealand using two contrasting undergraduate physical geography field trips. In: **New Zealand Geographer**. Palmerston North (NZ), 62(3), 215-220, 2006.
- FULLER, I. C. Taking students outdoors to learn in high places. In: **Area**. London (UK), 44(1), 7-13, 2012.
- FULLER, I. C., & FRANCE, D. Securing field learning using a twenty-first century Cook's Tour. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 39(1), 158-172, 2015.
- GLASS, M. R. Encouraging reflexivity in urban geography fieldwork: Study abroad experiences in Singapore and Malaysia. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 38(1), 69-85, 2014.
- GOLUBCHIKOV, O. Negotiating critical geographies through a "feel-trip": experiential, affective and critical learning in engaged fieldwork. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 39(1), 143-157, 2015.
- HALL, T., HEALEY, M., & HARRISON, M. Fieldwork and disabled students: discourses of exclusion and inclusion. In: **Transactions of the Institute of British Geographers**. London (UK), 27(2), 213-231, 2002.
- HARRISON, M., SHORT, C. & ROBERTS, C. Reflecting on reflective learning: the case of geography, earth and environmental sciences. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 27(2), 133-152, 2003.
- HELLER, E., CHRISTENSEN J., LONG, L., MACKENZIE, C. A., OSANO, P. M., RICKER, B., KAGAN, M., & TURNER, S. Dear diary: Early career geographers collectively reflect on their qualitative field research experiences. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 35(1), 67-83, 2011.
- HENNIGES, N. " Sehen lernen": Die Exkursionen des Wiener Geographischen Instituts und die Formierung der Praxiskultur der geographischen (Feld-) Beobachtung in der Ära Albrecht Penck (1885 bis 1906). In: **Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft**. Wien (AT), 156, 141-170, 2013.

HERRICK, C. Lost in the field ensuring student learning in the 'threatened' geography fieldtrip. In: **Area**. London (UK), 42(1), 108-116, 2010.

HOPE, M. The importance of direct experience: A philosophical defence of fieldwork in human geography. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 33(2), 169-182, 2009.

HOVORKA, A. J., & WOLF, P. A. Activating the classroom: Geographical fieldwork as pedagogical practice. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 33(1), 89-102, 2009.

HUGHES, A. Exploring normative whiteness: ensuring inclusive pedagogic practice in undergraduate fieldwork teaching and learning. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 40(3), 460-477, .2016.

KENT, M., GILBERTSON, D. D., & HUNT, C. O. Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. In: **Journal of geography in higher education**. London (UK), 21(3), 313-332, 1997.

KRAKOWKA, A. R. Field trips as valuable learning experiences in geography courses. In: **Journal of Geography**. London (UK), 111(6), 236-244, 2012.

LOPES, C. S. **O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LAI, K. C., & LAM, C. C. School-based assessment of fieldwork in Hong Kong: dilemmas and challenges. In: **Geography**. Sheffield (UK), 98, 33-40, 2013.

LAMBERT, D., & REISS, M. J. The place of fieldwork in geography qualifications. In: **Geography**. Sheffield (UK), 101, 28-34, 2016.

MARVELL, A., SIMM, D., SCHAAF, R., & HARPER, R. Students as scholars: evaluating student-led learning and teaching during fieldwork. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 37(4), 547-566, 2013.

MCGUINNESS, M., & SIMM, D. Going global? Long-haul fieldwork in undergraduate geography. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 29(2), 241-253, 2005.

OOI, G. L. 'Where are the buses?': Role of geography fieldwork in a socially fragmented world. In: **The Asia-Pacific Education Researcher**. Singapore (SG), 17(1), 33-41, 2008.

PATEL, K. Teaching and learning in the tropics: an epistemic exploration of "the field" in a development studies field trip. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 39(4), 584-594, 2015.

PELFINI, M., BOLLATI, I., PELLEGRINI, L., & ZUCALI, M. Earth Sciences on the field: educational applications for the comprehension of landscape evolution. In: **Rendiconti Online della Società Geologica Italiana**. Roma (IT) 40, 56-66, 2016.

PHILLIPS, R. Curiosity and fieldwork. **Geography**. Sheffield (UK), 97, 78-85, 2012.

ROSE, J. Developing and Sequencing Community Engagement and Experiential Education: A Case Study of Urban Geography Teaching and Research. In: **The Professional Geographer**. Washington D.C (US) 70(2), 305-310, 2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo, SP: edusp, 2002.

SCHEYVENS, R., GRIFFIN, A. L., JOCOY, C. L., LIU, Y., & BRADFORD, M. Experimenting with active learning in geography: Dispelling the myths that perpetuate resistance. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 32(1), 51-69, 2008.

SHAH, A. & TREBY, E. Using a community based project to link teaching and research: the Bourne Stream Partnership. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 30(1), 33-48, 2006.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec Nova série**. São Paulo, SP: 4(2), 196-229, 2015.

SIMM, D., & MARVELL, A. Gaining a “sense of place”: students’ affective experiences of place leading to transformative learning on international fieldwork. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 39(4), 595-616, 2015.

SMITH, F. M. Euro-commentary: Encountering Europe Through Fieldwork. In: **European Urban and Regional Studies**. London (UK), 13(1), 77-82, 2006.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina, PR: Eduel, 2013. 247p.

STAINFIELD, J., FISHER, P., FORD, B., & SOLEM, M. International virtual field trips: a new direction? In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 24(2), 255-262, 2000.

WAKEFIELD, S. E. Reflective action in the academy: Exploring praxis in critical geography using a “food movement” case study. In: **Antipode**. Oxford (UK), 39(2), 331-354, 2007.

WRIGHT, S., & HODGE, P. To be transformed: Emotions in cross-cultural, field-based learning in Northern Australia. In: **Journal of Geography in Higher Education**. London (UK), 36, (3), 355-368, 2012.

Recebido em 21 de setembro de 2018.

Aceito para publicação em 24 de junho de 2019.